

Heinzel, Friederike

## **Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip?**

Heinzel, Friederike [Hrsg.]: *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2011, S. 40-68



Quellenangabe/ Reference:

Heinzel, Friederike: Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? - In: Heinzel, Friederike [Hrsg.]: *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2011, S. 40-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211245 - DOI: 10.25656/01:21124

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211245>

<https://doi.org/10.25656/01:21124>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

Friederike Heinzel  
(Hrsg.)

# Generationen- vermittlung in der Grundschule

Ende der Kindgemäßheit?



**KLINKHARDT**

GENERATIONENVERMITTLUNG  
IN DER GRUNDSCHULE  
Ende der Kindgemäßheit?

herausgegeben von  
Friederike Heinzel

VERLAG  
JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN • 2011



*Für Prof. Dr. Helmut Vogt*

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über  
<http://dnb.d-nb.de>.

2011.5.r. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,  
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen  
Systemen.

Foto auf Umschlagseite 1: © Rita Fürstenau, 2010.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2011.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1814-8

# Inhalt

*Lothar Krappmann*

## **Generationenvermittlung und Kinderrechte**

Vorwort ..... 7

*Friederike Heinzel*

**Einleitung** ..... 17

## **Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung**

*Margarete Götz*

### **Kindorientierung – ein gesellschaftsabstinenter Anspruch der Grundschule?**

26

*Friederike Heinzel*

### **Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip?**

40

## **Strukturierende Potenziale des Generationenkonzeptes**

*Gerd Steffens*

### **Generation als hermeneutisches Konzept**

Zum Aufbau generationentheoretischen Wissens und seiner  
Anwendbarkeit in didaktischen Reflexionszusammenhängen ..... 70

*Karin Bock*

### **Kinderwelten und Erwachsenenwelten**

Zur Herstellung generationaler Ordnung im Schulalltag ..... 90

# Generationenbeziehungen und Generationenperspektiven im Grundschulunterricht

*Herbert Hagstedt*

**Das präsente Schulkind –  
eine reformpädagogische Projektion? . . . . . 110**

*Sarah Alexi/Dorothea Witt/Friederike Heinzel*

**Biografisches Erzählen**  
Ein Beitrag zur Förderung intergenerationeller Beziehungen  
in der Grundschule . . . . . 122

*Susanne Pietsch*

**Patenschaften in der Lehrerbildung als Einübung  
in pädagogische Generationenbeziehungen . . . . . 132**

*Rita Wodzinski/Monika Zolig*

**Physikalische und technische Konzepte –  
Zum Wissensgefälle zwischen Kindern  
und Lehramtsstudierenden . . . . . 149**

*Norbert Kruse*

**Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern im Unterricht  
über deren Texte – Entwicklung von Schreibkompetenz? . . . . . 174**

*Brigitte Spindeler*

**Durch diagnostische Interviews Generationenbeziehungen  
im Bereich der Mathematik weiterentwickeln . . . . . 190**

*Ulrich Mayer*

**Vorstellungen von Grundschulkindern zur Problematik der  
Generationenbeziehungen anhand historischer Bildquellen . . . . . 207**

*Helmut Vogt/Sabine Mogge/Anja Wolfram*

**„Oma hat Falten, ich nicht“ –  
Konzepte von Grundschulkindern über das Altern des Menschen . . 223**

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren . . . . . 239

## **Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip?**

In die Lebenswelt der westlichen Gegenwartsgesellschaften sind die relevanten pluralistisch gerichteten Werte eines demokratischen Bewusstseins, wie Toleranz und Anerkennung der Heterogenität des Anderen, relativ umfassend eingelassen. Wenn auch die durch diese Werte zugleich umrissenen Ansprüche in gesellschaftlichen Konfliktfeldern nicht grundsätzlich unumstrittene Anerkennung finden, so kann ihre Geltung im Bereich pädagogischer Orientierung als weitgehend unproblematischer Konsens unterstellt werden. Dennoch scheint demgegenüber in der Praxis, vor allem im Bereich des Umgangs von Kindern und Lehrpersonen mit der Generationendifferenz, nicht immer den Herausforderungen des allgemein geltenden Wertesystems angemessen professionell begegnet zu werden. Vor allem im Zusammenhang mit dem Konzept der „Kindgemäßheit“ lassen sich einige Probleme lokalisieren, denen ich durch die Einführung des Prinzips der Generationenvermittlung zu begegnen versuche.

Im Folgenden werde ich daher relevante Aspekte der Generationendifferenz beschreiben, wobei sowohl auf Spannungen zwischen den Generationen hingewiesen, als auch auf Aspekte der schulischen Ordnung eingegangen wird. Dann werden drei unterschiedliche Konzepte der „Kindgemäßheit“ dargestellt und diskutiert. Zuletzt wird „Generationenvermittlung“ als neues theoretisches Konzept der Grundschulpädagogik konkretisiert.

### **1. Generationendifferenz in der Grundschule**

Generationendifferenz zeigt sich in der Grundschule zunächst im spannungsvollen Handeln von Lehrpersonen und Kindern.

## **1.1 Spannungen zwischen den Generationen**

Wenn „heutige Kinder“ zum Thema gemacht werden, dann zeichnen Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen ein eher düsteres Bild, das mit Schuldzuweisungen einhergeht, die sich im Kreise zu drehen scheinen. Solche Schuldzuweisungen richtet die Grundschule an die Familie, die Familie wiederum an die Medien und die Medien letztendlich berichten kritisch über die Familie und die Schule. Schon seit Ende der 1980er Jahre stöhnen Grundschullehrerinnen und -lehrer darüber, dass erheblich mehr Kinder als früher konzentrationsschwach, unruhig, weniger ausdauernd, stärker ich-bezogen und weniger rücksichtsvoll seien (vgl. Fölling-Albers 1992). Auch die Lehrerbefragungsforschung zeigt, dass sich Lehrkräfte über Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler sowie nachlassende Unterstützung durch die Eltern beschweren. Sie nennen Konflikte und den Umgang mit „schwierigen“, undisziplinierten oder lernunwilligen Kindern als zentralen Belastungsfaktor der Lehrertätigkeit (vgl. Berg u.a. 1998; Rothland 2007; Schaarschmidt 2005; Terhart u.a. 1993).

Bei der Suche nach Begründungen werden häufig die gesellschaftlichen Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern herangezogen. Verwiesen wird auf Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse, auf den Wertewandel in den Erziehungsvorstellungen der Eltern, auf Veränderungen in zeitlichen und räumlichen Lebensbedingungen sowie auf den Medienkonsum heutiger Kinder. Lehrkräfte an Grundschulen rezipieren vor allem modernisierungskritische Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, was sie darin bestärkt, aktuelle Kindheiten eher düster zu betrachten (vgl. Fölling-Albers 1995; Heinzel 2005). Andere Beiträge der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, wie das Konzept der generationalen Ordnung, die Kritik am Sozialisationsparadigma oder die Diskussionen um Kinderpolitik und Kinderrechte werden hingegen kaum diskutiert.

Um die eher skeptischen Einschätzungen zu Kindern und Kindheit richtig einordnen zu können, muss hervorgehoben werden, dass Fachkräfte im pädagogischen, therapeutischen und medizinischen Bereich dazu neigen, auf „schwierige Kinder“ und Probleme des Aufwachsens hinzuweisen und dies zweifellos in guter Absicht, denn anders erhalten Dienstleistungen im Bereich von Erziehung und Therapie zu wenig Anerkennung und finanzielle sowie anderweitige Unterstützung. In der Branche der Ratgebermedien ist der Erfolg dieser Strategie gut erkennbar, denn hier können hervorragende Absatzzahlen und Einschaltquoten verbucht werden. Die Neigung zur Panikmache ist durch Sorge, durch berufsbedingte Sichtweisen sowie durch berufspolitische und ökonomische Interessen bestimmt. Gleichzeitig bestärken solche Dramatisie-



rungen aber Normalitätserwartungen und festigen Bilder des „normalen Kindes“, sie diskriminieren zudem die aktuelle Kindergeneration, argumentieren defizit-, nicht kompetenzorientiert und entbehren in ihrer Pauschalität jeder empirischen Bestätigung (vgl. Heinzel 2010).

Auch Zinnecker (1996, S. 42 und 2001, S. 153f.) hat darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen und Schulkinder keineswegs und selbstverständlich Grundschule und Unterricht als gemeinsame Umwelt teilen. Vielmehr würden sie, auch während sie gemeinsam handeln, getrennte Lebenswelten erleben. Die Berufsgruppe der Pädagoginnen und Pädagogen mit ihren eingeübten beruflichen Handlungs- und Kommunikationsstrategien hält er für schlecht gerüstet, um sich auf die vielen Weltversionen im Klassenzimmer einzulassen.

Bereits Studierende des Lehramts an Grundschulen distanzieren sich vom Kinderalltag und teilen viele der negativen Ansichten über Kinder und Kindheit, obwohl sie selbst die „Veränderte Kindheit“ durchlaufen haben, sich noch nicht durch den schulischen Alltag mit Kindern belastet fühlen können und auch nicht gezwungen sind, sich im Schulalltag den Irritationen durch Kinder und individualisierte Kindheiten zu stellen (vgl. Heinzel 2002; Heinzel/Brencher 2008). Eigene Analysen zeigen, dass schon bei Lehramtsstudierenden Prozesse kollektiver Verständigung und die Konstruktion sozialer Zugehörigkeit durch Abgrenzung von der Kindergeneration feststellbar sind (vgl. Heinzel 2004a). Ihre lebensgeschichtlichen Narrationen sind soziales Handeln und folgen einer Regelmäßigkeit bzw. produzieren diese erst. Die Abgrenzung der Studierenden kann als kollektive Geste verstanden werden, wobei die schöne und glückliche Kindheit als Lebensphase zur erwachsenen Erzählnorm wird. Zudem wird Kindheit von Erwachsenen in einem relationalen Verhältnis zu Erwachsenenheit konstruiert. Somit wird also nicht nur mit Befremden auf die rapide Veränderung und Differenzierung kindlicher Biographien und Lebenswelten reagiert, sondern Kinder werden in den Darstellungen der Erwachsenen auch zu Kindern gemacht.

Hinweise auf Probleme in den Generationenbeziehungen finden sich aber nicht nur beim Sprechen von Lehrkräften oder Lehramtsstudierenden über Kinder, sondern auch bei der Beobachtung der asymmetrischen und einseitigen Lehrer-Schüler-Interaktionen im Unterricht, denn auch in der heutigen Grundschule dominiert noch immer das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch die Unterrichtspraxis. Selbst wenn die Gesprächskultur in der Primarstufe häufig vielfältiger ist als in der Sekundarstufe und z.B. auch Kreisgespräche weit verbreitet sind, so finden doch vorwiegend lehrerzentrierte Klassengespräche mit Lehrer-Schüler-Interaktionen statt, die im Frage-Antwort-Rückmeldungsmuster ablaufen (vgl. Bock in diesem Band; Heinzel 2003a, 2004b,

2006; Pauli 2006; Richert 2005; Trautmann 1997). Dabei werden die Denk- und Verbalisierungsprozesse der Kinder oft kontinuierlich bewertet, wobei sich Schülerinnen und Schüler deutlich mehr anerkennende, d.h. sachlich konstruktive und positive Rückmeldungen der Lehrpersonen wünschen. Manche Kinder sind sogar verbalen Demütigungen durch Lehrerinnen oder Lehrer in der Grundschule ausgesetzt und müssen – wie Beobachtungen zeigen – missachtende Lehrer-Schüler-Interaktionen ertragen (vgl. Prengel 2011). Gelegentlich scheint es Lehrerinnen und Lehrern an Wertschätzung gegenüber Kindern und deren heterogenen Kindheiten zu fehlen, auch wenn die (schul-) öffentlich geführte Diskussion eher mangelnden Respekt der Kinder gegenüber den Lehrpersonen beklagt und unakzeptable Lehrerhandlungen eher tabuisiert. Auf die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer bereit sind, strittige Punkte zu diskutieren oder Meinungen von Kindern anzuhören, gibt jedes vierte Kind an, dass eine sehr geringe Gesprächsbereitschaft der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer besteht (vgl. Bacher/Winklhofer/Teubner 2007, S. 278).

Unterschiede in den Weltwahrnehmungen von Kindern und Erwachsenen werden im Schulalltag durch routinierte Gesprächsabläufe und Lernarrangements häufig zum Verschwinden gebracht. Sie werden nur selten zum Anlass für Gespräche in der Form einer Kommunikation, die als „intentionale wechselseitige Verständigungshandlung mit dem Ziel, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen bzw. etwas gemeinsam zur Sache zu machen“ (Geissner 1988, S. 14) verläuft.

Trotzdem wird in der öffentlichen Diskussion der Unterrichtsstil der Grundschule immer wieder als zu stark kindorientiert dargestellt und ein Ende der „Kuschelpädagogik“ gefordert, womit meist eine größere Autorität der Lehrkräfte, mehr Disziplin und Gehorsam der Schülerinnen und Schüler sowie weniger Spielräume für Schulkinder gemeint sind.

Aktuelle Studien zeigen, dass sich die meisten Grundschulkinder aber in der heutigen Grundschule grundsätzlich wohl fühlen. So geben mehr als zwei Drittel (70%) der in der zweiten World Vision Kinderstudie (2010, S. 184) befragten Kinder an, dass es ihnen in der Grundschule gefällt oder sehr gefällt. Auch im DJI-Kinderpanel, einer Längsschnittuntersuchung an drei Messzeitpunkten, zeigte sich, dass die meisten Kinder ihr schulisches Wohlbefinden positiv beurteilen und in der Grundschule gerne lernen. Im Verlauf der Grundschulzeit gehen die Lernfreude und das schulische Wohlbefinden dann zurück, bleiben aber im positiven Bereich. Kinder mit schlechteren Noten, Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten und besonders Kinder, die vermehrt externalisierende Verhaltensweisen zeigen, fühlen sich in der Grundschule allerdings deutlich weniger wohl (vgl. Gisidakis 2007; Schnei-

der 2005). Zudem kommt es bei etwa einem Viertel der Kinder zu einzelnen Anzeichen von Schul- und Leistungsangst (vgl. Stecher 2005).

Auch wenn die Gesamteinschätzung der Grundschulkinder in Bezug auf die heutige Grundschule recht positiv ausfällt, so üben sie doch Kritik an den mangelnden Partizipationsmöglichkeiten. Bei Kinderbefragungen geben sie an, dass sie fast nie über Projektthemen und Schulausflugsziele mitbestimmen können und auch bei der Gestaltung von Schulfesten oder dem Klassenzimmer wird ihre Meinung nur selten gehört (vgl. World Vision 2007, S. 135ff.). Ebenso verfügen sie bei der Bestimmung der Unterrichtsinhalte über relativ geringe Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. Bacher/Winkelhofer/Teubner 2007, S. 276). Und auch über ihre Kinderrechte werden Kinder in der Grundschule eher selten aufgeklärt. Das schulische Wohlbefinden der Kinder kann aber weiter gesteigert werden, wenn Partizipation zugelassen wird, da ein deutlicher Zusammenhang zwischen schulischem Wohlbefinden, Mitbestimmung bei der Unterrichtsgestaltung und selbstbestimmtem Lernen besteht (vgl. Gisidakis 2007).

Doch zeigt sich Generationendifferenz in der Grundschule nicht nur in den Äußerungen oder Handlungen der Beteiligten, sie ist auch Bestandteil der generationalen Ordnung der Grundschule.

## **1.2 Generationale Ordnung der Grundschule**

Das Konzept der generationalen Ordnung ist zentral für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und schließt sowohl die machtbezogene Relation von Älteren und Jüngeren ein, als auch Praktiken der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen sowie die soziale Organisation von Wissen (vgl. Alanen 2005; Honig 2009a). „Generation“ als sozialstrukturelle Kategorie ist demnach nicht nur auf das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern in der Grundschule bezogen, sondern trägt zudem zur Differenzierung zwischen Kinder- und Erwachsenengruppe(n) im Schulalltag bei.

In verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fachrichtungen (besonders Genderforschung, Interkulturelle Pädagogik, Integrationspädagogik) wurden seit den 1980er Jahren demokratische Differenzkonzepte intensiv diskutiert und auch Aspekte der Konstruktion und Dramatisierung von Differenz erörtert. Durch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung wurden konstruktivistisch-differenztheoretische Ansätze auch auf generationale Verhältnisse ausgeweitet.

Wie bei anderen Versuchen zum Umgang mit Differenz und Heterogenität können auch in der Debatte der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung verschiedene Konzepte (und deren Kombination) ausgemacht werden: 1. der

strukturbezogene Diskurs mit dem Generationenbegriff als machtbbezogener Relation (vgl. bspw. Alanen 2005), 2. das erkenntnis- oder handlungsbezogene Insistieren auf Differenz, soziokulturellen Mustern und der Verantwortung der Erwachsenen (vgl. bspw. Honig 2009b; Winterhager-Schmidt 2000a und b) und 3. die Betonung von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten in den Mikrowelten von Kindern etwa durch Medienerfahrungen (vgl. bspw. Hengst 2009).

In der Grundschule wird die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen alltäglich „aufgeladen“. Dies wiederum geschieht vor dem Hintergrund der Ausprägung von „Kindheit“ und „Erwachsenheit“ als soziokulturellen Konstruktionen, die pädagogisches Handeln im Verhältnis der erwachsenen zur nachwachsenden Generation legitimieren. Durch die Betonung generationaler Differenz, die Unterscheidung von Kinder- und Erwachsenenkulturen und die Rollenbeziehung zwischen Schulkindern und Lehrkraft kann begründet werden, dass in der Grundschule Prozesse der vermittelnden Aushandlung notwendig sind.

In der generationalen Ordnung von Grundschule oder Grundschulunterricht prägen Kinder Schülerhandeln und Erwachsene Lehrerhandeln aus. Beide Gruppen agieren sowohl auf der *intergenerationalen* Schüler-Schüler-Ebene als auch auf der *intragenerationalen* Lehrer-Schüler-Ebene. Schülersein und Kindsein sowie Lehrersein und Erwachsensein werden in der Schule und im Unterricht ständig erzeugt, reproduziert und verändert. Dies geschieht auf der strukturellen Ebene, aber auch auf der Ebene des Alltagshandelns. Das Konzept der generationalen Ordnung ermöglicht, schulische Institutionalisierungsformen als Generationenverhältnisse zu betrachten sowie Lehrer-Schüler-Beziehungen als pädagogische Generationenbeziehungen und bewirkt zudem eine Aufmerksamkeitslenkung auf die kollektiven und habituellen Prägnungen der Handelnden sowie die Entfaltung von Unterrichtsgegenständen im Diskurs der Klasse.

Mit Blick auf die Grundschule bedeutet dies nicht nur zu berücksichtigen, dass Sorge und Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen mit einer Unterscheidungspraxis verbunden werden, die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern erzeugt. Es heißt auch, dass Kinder weniger als einzelne schulische Akteure zu betrachten sind, die eine dyadische Lehrer-Schüler-Beziehung eingehen, sondern dass dem (Schulklassen-)Kollektiv der Kinder deutlich größere Aufmerksamkeit in der Theoriebildung wie der empirischen Forschung zu widmen ist.

## **2. Grundschulpädagogische Konzepte zum Umgang mit Generationendifferenz**

Seit Bestehen der Grundschule (1920) wurden in der Grundschulpädagogik schon verschiedene Konzepte zum Umgang mit Generationendifferenz entwickelt, wobei „Kindgemäßheit“ als zentraler Ansatz bestimmt werden kann. Ein „kindgemäßer Unterricht“ und die „Orientierung am Kind“ gelten als wesentliche grundschulpädagogische Prinzipien. Die Konkretisierung des Anspruchs der Kindgemäßheit hat verschiedene Ausprägungen erfahren, wobei die inhaltliche Bestimmung von „Kindgemäßheit“ jeweils eng mit der Bedeutung zusammenhing, die Kindern in der Gesellschaft zugeschrieben wurde. Grundschulpädagogische Ansätze und Konzepte waren und sind von den jeweils aktuellen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kindheitskonstruktionen erheblich beeinflusst. Das grundschulpädagogische Prinzip der Kindgemäßheit kann sich nicht auf einen feststehenden, empirischen Kindheitsbegriff beziehen, sondern muss als ein sich veränderndes theoretisches Konstrukt betrachtet werden. Es beinhaltet die Vorstellungen von Erwachsenen darüber, wie Kinder sind und was für Kinder als sinnvoll und wünschenswert erachtet wird (vgl. Faust-Siehl 1994; Fölling-Albers 1994; Fournés 2008; Götz 2008; Rosenberger 2005). Bei allen bislang vorliegenden Entwürfen von Kindgemäßheit handelt es sich um normative Konzepte, in denen Vorstellungen von Erwachsenen darüber ausgedrückt werden, was für Kinder erwünscht und angemessen ist. Die inhaltliche Bestimmung dessen, was kindgemäß ist, hängt dabei zuerst von der Rolle ab, die Kindern in der Gesellschaft zugeteilt, zugemutet oder zugestanden wird.

Ein kurzer Blick auf die verschiedenen Phasen der Grundschulgeschichte zeigt Facetten der Ausgestaltung des Konzepts der Kindgemäßheit (vgl. auch Götz in diesem Band).

- Die „Weimarer Grundschule“ wollte – beeinflusst von Reifungs- und Stufenmodellen der kindlichen Entwicklung – eine Stätte „kindgemäßer und grundlegender Bildung“ sein. Eine kindgemäße Grundschule wurde in der ersten Phase der Grundschulentwicklung als Schonraum konzipiert. Kindgemäßheit bedeutete, Kinder nicht wie Erwachsene zu behandeln und die „Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis der Kinder“ (Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule in Preußen von 1921, zit. n. Scheibe 1965) zu berücksichtigen.
- In der Curriculumphase der Grundschule (ca. 1965-1975) gewannen entwicklungstheoretische Ansätze an Bedeutung. Man ging davon aus, dass

Bildung bereits früh beginnen muss und schon im Grundschulalter fachliches Denken angebahnt werden kann. Kindheit wurde als bildsamste Phase im Leben entworfen. Als kindgemäß galt ein anregender Unterricht, der das kognitive Lernen von Kindern fördert und den herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen entgegenwirkt.

- Seit den 1990er Jahren stehen die Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse der Kindheit und deren Herausforderungen für die Grundschule im Zentrum der Diskussion. Sozialkonstruktivistische Theorien der Lehr-Lernforschung beeinflussen das grundschulpädagogische Denken über Kinder und Kindheit. Mit einer kindgemäßen Grundschule wird heute individualisiertes Lernen und individualisierter Unterricht verbunden. Kindgemäßheit bedeutet seitdem, Lernumgebungen zu schaffen für das im Umweltkontext autonom konstruierende Kind, das als Subjekt seines eigenen Lernprozesses angesehen wird und dessen Kompetenzen im Fokus stehen.

Der Grundsatz der Kindorientierung wird in den verschiedenen Phasen der Grundschulentwicklung jeweils neu bestimmt und an wissenschaftliche Erkenntnisse angepasst. Götz (in diesem Band, S. 34) nennt den häufig kritisierten wissenschaftsorientierten Unterricht „eine curriculare Spielart der Kindorientierung“. Und auch die „Kompetenzorientierung“ kann als weitere Spielart der Kindorientierung gesehen werden.

Während in der Weimarer Grundschule eher das Kind und seine Persönlichkeit betont wurden, hob man in der Curriculumphase gesellschaftliche Zusammenhänge hervor. Der aktuelle Versuch besteht nun darin, durch Individualisierung und Kompetenzorientierung eine je spezifische Passung zwischen kindlicher Persönlichkeit und gesellschaftlichen Verhältnissen herzustellen. In allen seinen Varianten bleibt das Prinzip der Kindgemäßheit in seiner grundlegenden Widerspruchskonstruktion verankert, die der Grundschule eine Doppelfunktion zuschreibt, nämlich die Reproduktion der Gesellschaft und das Entfalten der Persönlichkeit.

Nur am Rande soll darauf hingewiesen werden, dass eine vergleichbar ausgedehnte pädagogische Diskussion um eine jugendgemäße Schule für die Sekundarstufe nicht geführt wurde, vermutlich deshalb, weil der Begriff „Jugend“ stärker emanzipatorisch besetzt ist. Die Vorstellung von der Schule als jugendgemäßer Lebensform war (in der Reformpädagogik) und ist (z.B. von der psychoanalytischen Pädagogik) mit radikaler Schulkritik verbunden, ganz anders als die pädagogischen Entwürfe einer kindgemäßen Schule.

Gegen das Prinzip der „Kindgemäßheit“ wenden Diederich und Tenorth (1997) grundsätzlich ein, dass es die Funktion der Schule verkürze. Sie betonen die Sozialisierungsfunktion der Schule, indem sie darauf hinweisen, dass die Schule vom kindlichen Leben weg- und zum Erwachsenendasein hinführen müsse. Die Zukunft der Kinder dürfe nicht um der Gegenwart willen vergessen werden, denn das Schülerdasein sei Passage, nicht Sinn des Lebens (vgl. dies., S. 165f.).

Indem Fölling-Albers in den 1990er Jahren das Konzept der „Kindgemäßheit“ mit dem vom Kind als Akteur verbindet, hat sie versucht, den doppelten Anspruch der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein, theoretisch aufzulösen. Sie vertrat die Auffassung, dass Kindgemäßheit im heutigen Unterricht nicht mehr aus der Perspektive von Erwachsenen gedacht werden könne, sondern von einem Individualisierungsanspruch der Kinder ausgehen müsse (Fölling-Albers 1994, S. 125). Heutige Kinder würden eine Orientierung am einzelnen Kind einklagen und im Rahmen des Unterrichts ihren Individualisierungsanspruch nicht selten durch mangelnde Akzeptanz der Angebote, durch Aggressionen und die Etablierung von Hinterbühnen anzeigen.

Das inzwischen intensiv diskutierte und in der Grundschulpädagogik favorisierte Konzept des „Individualisierten Lernens“, das die Förderung jedes Einzelnen innerhalb einer Lerngruppe entsprechend seiner individuellen Lernvoraussetzungen, der individuell benötigten Zeit und auch individuell vorhandenen Leistungsstandards verlangt, entspricht dem von Fölling-Albers formulierten Individualisierungsanspruch des Kindes.

Auch Fölling-Albers (2010, S. 19) betont jedoch, dass Lehrpersonen immer auch die zukünftigen Kompetenzen der Kinder im Blick haben müssen. Das Rollenverhältnis in der Grundschule sei in doppelter Weise komplementär: als Erwachsenen-Kind-Verhältnis sowie als Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Für alle skizzierten grundschulpädagogischen Konzeptionen von Kindgemäßheit gilt, dass sie die Gegenwart des Kindes mit Blick auf seine Zukunft betrachten. Kinder sollen lernen gesellschaftlichen Anforderungen zu entsprechen und am öffentlichen Leben teilzunehmen. Die Kompetenzen der Kinder sollen nicht nur wertgeschätzt, sondern durch pädagogisches Handeln weiterentwickelt werden, wobei normative gesellschaftliche Ziele – ob in älteren Bildungsplänen oder in aktuellen Bildungsstandards – vorgegeben sind. Gerade diese Sichtweise wird von der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung aber kritisch reflektiert, da sie das Kind nicht als Entwicklungswesen oder Sozialisationstyp betrachten will. Kindheit wird dagegen als eine spezifische Lebensphase des Menschen aufgefasst und das Kind als sozialer

Akteur und aktiv handelndes Mitglied der Gesellschaft angesehen. Die Aussagen von Kindern werden als eigenständige und gleichwertige Perspektiven im Vergleich zu denen der Erwachsenen eingeschätzt. Die grundschultheoretischen Konsequenzen dieses Ansatzes sollen im Folgenden erörtert werden.

### **3. Die Grundschule zwischen Kind und Gesellschaftsorientierung**

Die Grundschule gilt als „Schule für alle Kinder“ (Einheitsschule) im deutschen Schulsystem.<sup>1</sup> Die Diskussion um Hoffnung, Erfolg oder Misserfolg der Grundschule bei der Beseitigung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen durchzieht die Geschichte dieser Institution. Seit ihrer Gründung wird mit der Grundschule der Anspruch verbunden, herkunftsbedingte Chancenungleichheiten aufzuheben, weshalb sie als demokratische Errungenschaft betrachtet und an dem Anspruch der Herstellung von Chancengleichheit immer wieder gemessen wird.

Tenorth (2000, S. 542) kritisiert, dass die Geschichte der Grundschule in der Fachliteratur mehr auf Programmrhetorik beruhe als auf Forschung und dass sie als Erfolgsgeschichte erzählt werde, wobei „Schule der Demokratie“ und „Schule des Kindes“ als Referenzen herangezogen würden. Inzwischen liegen einige empirische Studien vor, die aber kein einheitliches Bild über die Leistungen der Grundschule bezüglich ihres Beitrages zur Chancengerechtigkeit abzugeben vermögen. Einerseits wird der Grundschule z.B. durch das DJI-Kinderpanel ein gutes Zeugnis ausgestellt. Für die ersten Schuljahre wird ihr bescheinigt, „dass der Ausgleich von Unterschieden aus der familialen Herkunft in weiten Teilen gelingt“ (vgl. Alt/Lange 2007, S. 147). Andererseits weisen die internationalen Leistungsvergleiche (IGLU-Studien) auf unübersehbare herkunftsbedingte Leistungsunterschiede am Ende der Grundschulzeit und auf eine problematische Rolle der Grundschule bezüglich der Chancenverteilung beim Wechsel in die Sekundarstufe hin (vgl. Bos u.a. 2003, 2007).

Ein weiteres Problem, auf das Tenorth (2000, S. 551) aufmerksam macht, besteht darin, dass die Grundschule als Bildungsprogramm die paradoxe Einheit von Individualisierung und Vergesellschaftung bzw. Egalisierung herzustellen versuche und zwar von der Persönlichkeit des Kindes aus gedacht. Der daraus resultierende Gegensatz sei mit der „Formel“ der „egalitä-

---

<sup>1</sup> Allerdings werden Kinder mit Behinderungen bis heute noch häufig aus der Grundschule ausgeschlossen. Im Jahr 2009 hat Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen unterzeichnet, welche die Vertragspartner nun auffordert für inklusive Erziehung Sorge zu tragen.



ren Differenz“ von Prenzel (1993/2006) lediglich paradox zu lösen. Tenorth setzt – wie das häufig in theoretischen oder programmatischen Betrachtungen zur Grundschule geschieht – Vergesellschaftung und Egalisierung gleich und argumentiert vor dem Hintergrund der Vorstellung, dass im von der Grundschule zu leistenden Vergesellschaftungsprozess (dem „Mitglied werden“ in der Gesellschaft) Chancengleichheit hergestellt werden müsste.

In der Grundschule werden aber Individuen zu weitgehend jahrgangshomogenen (Klassen-)Gemeinschaften zusammengeschlossen und handeln dort als (mehr oder weniger) kompetente Akteure im (gesellschaftlichen, schulischen, peer-kulturellen) Kontext. Dabei finden soziale Egalisierungsprozesse ebenso statt wie soziale Differenzierungsprozesse. Soziale Strukturen werden hier in und durch Handeln reproduziert, wobei im Grundschulalltag vor allem die Kinder die Handelnden sind. Die am Vergesellschaftungsprozess beteiligten Kinder orientieren ihr Verhalten wechselseitig aneinander und tragen auch selbst dazu bei, Ungleichheit zu produzieren.

Erst wenn Kinder als kompetente Mitglieder der Gesellschaft verstanden werden, kann auch danach gefragt werden, wie Kinder selbst die Schulklasse strukturieren, wie kulturelles Kapital und Peer-Status in der Schulklasse zusammenwirken, d.h. wie Kinder mitentscheiden, welche Schülerinnen und Schüler sozial anerkannt werden und wie sie im Rahmen ihres schulischen Alltagshandelns selbst festlegen, wer beim formalen und informellen Lernen in der Schule welche Unterstützung erhält oder auch, in welcher Form Hilfeleistungen erbracht werden (vgl. dazu Eckermann u.a. 2010; Krüger u.a. 2008; Krüger/Deppe 2010).

Individualisierung und Vergesellschaftung müssen nicht als Gegensätze konstruiert werden, denn Kinder vermitteln ständig selbst zwischen Individuum und Gesellschaft. Folgt man interaktions- oder praxistheoretischen Ansätzen, dann wird erkennbar, dass Subjektivierung in sozialen Interaktionen und Praktiken erfolgt. Dies führt nicht – wie manchmal behauptet – zur Verschleierung des Kollektiven als Individualität und auch nicht dazu, dass soziale Ungleichheit ausgeblendet wird, sondern erfordert im Gegenteil eine genaue empirische Beschreibung und Rekonstruktion der Funktionsweise von schulischer Praxis, die sich auf die Erfassung der Mikroebene konzentrieren, aber nicht darauf beschränkt bleiben darf, sondern historisch und gesellschaftlich kontextualisiert werden muss.

Eltern, Lehrpersonen, Unterrichtsangebote, Unterrichtsmaterialien und schulische Regeln können die Prozesse der Selektion oder Integration im Klassenzimmer unter Gleichaltrigen dabei zweifelsohne initiieren, verstärken oder abschwächen. Mit dem von Prenzel (1993/2006) ausgearbeiteten Prinzip der

„egalitären Differenz“ werden – auf demokratietheoretischer Grundlage – zunächst Normalitätsvorstellungen von erwachsenen Pädagoginnen und Pädagogen problematisiert, die Lern- und Entwicklungspotenziale jedes einzelnen Kindes betont und zudem wird der Anspruch formuliert, dass Kinder in der Grundschule auf vielfältige Weise leben und lernen können sollen (vgl. dies. 2001). Egalitäre Differenz wird auch für die Lehrer-Schüler-Beziehung beansprucht und kann nur mit einer demokratischen Schulkultur und einer demokratiepädagogischen Professionsmoral bewältigt werden (vgl. dies. 2011).

Der immer wieder formulierte Grundwiderspruch in den Aufgaben der Grundschule, einerseits dem Kind und andererseits der Gesellschaft verpflichtet zu sein, beruht auf dem Konstrukt, dass Kinder (noch) nicht gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft seien. Aus der Perspektive der Kinder als schulische Hauptakteure erscheint die Gegenüberstellung von Kind und Gesellschaft sinnlos, denn sie verbringen einen wesentlichen Teil ihrer Kindheit in der Schule. Mein Vorschlag besteht nun darin, das Kind als Mitglied der Gesellschaft zu verstehen und das grundschulpädagogische Prinzip der „Kindgemäßheit“ zu ersetzen durch das Prinzip der „Generationenvermittlung“.

#### **4. Generationenvermittlung als neues grundschultheoretisches Konzept**

Das Prinzip der Generationenvermittlung bezieht sich auf die Grundschule als Kinderschule für alle, wobei Kinder als Menschen in der Lebensphase Kindheit verstanden werden, einer von verschiedenen, gleichwertigen Lebensphasen eines Menschen. Nach deutschem Recht (Kinder- und Jugendhilfegesetz) ist Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist. Vier- und sechsjährige Grundschulen in Deutschland werden demnach ausschließlich von Kindern besucht, womit die Grundschule, wie andere pädagogische Institutionen auch, für eine bestimmte Phase im Lebenslauf von Menschen konzipiert wurde.

Der Begriff „Vermittlung“ bedeutet zunächst – ausgehend vom lateinischen „mediatio“ – Angabe eines Mittleren zum Zwecke der Verbindung von einander ausschließenden Wahrnehmungen oder widersprüchlichen Begriffen. In diesem Sinne meint Vermittlung die Auflösung von Widersprüchen und Aufhebung von Gegensätzen im Sinne einer Schlichtung. Im pädagogischen Kontext drückt Vermittlung aus, „dass sich das zur Bewältigung der Komplexität der Lebensführung notwendige Wissen nicht mehr im alltäglichen Umgang erwerben lässt“ und „es der Herstellung orientierender Zusammenhänge zwischen den Interessen und Bedürfnissen des lernenden Subjekts und der Objektwelt“ bedarf (Combe/Helsper 2002, S. 40). Es geht im pädagogischen Zusammenhang also um Übermittlung und Aneignung von Wissen und Können.

„Generationenvermittlung“ verbindet die beiden zentralen erziehungswissenschaftliche Begriffe „Generation“ und „Vermittlung“. Schon Schleiermacher (1768-1834) nutzte den Begriff „Generation“ als Grundbegriff wissenschaftlicher Pädagogik und verband ihn eng mit „Vermittlung“, denn er verstand ihn als Konzept der gesellschaftlichen Kulturvermittlung von Älteren zu Jüngeren und als anthropologisch-pädagogische Grundbedingung im Erziehungsprozess. Auch heute nehmen verschiedene Autoren (vgl. bspw. Combe/Helsper 2002; Kade 1997) an, dass sich die Kernstruktur des Pädagogischen als „Vermittlung“ verstehen lässt, wobei vor allem die Frage nach einer Interaktionsform gestellt wird, die der pädagogischen Vermittlungsaufgabe entspricht.

Ob es sich bei der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen „noch um eine, gar um *die* pädagogische Differenz handelt“ (Honig 1999, S. 214; Herv. i. Orig.) ist eine umstrittene Frage. Honig schlägt eine Unterscheidung von analytischen und empirischen Komponenten des Generationenbegriffs vor und setzt sich für die Untersuchung der Praktiken generationaler Ordnung ein (vgl. ders. 2009b).

Wenn hier von Generationenvermittlung in der Institution Grundschule gesprochen wird, geht es um wechselseitige inter- und intragenerationale Auseinandersetzungen im Rahmen dialogischer und ko-konstruktiver Lern- und Bildungsprozesse, um eine Gestaltung des Lernens und Lehrens in der Grundschule als Austausch von Perspektiven zwischen Kindern sowie zwischen Kindern und Lehrpersonen. Dies bedeutet auch, die Konstruktions- und die Vermittlungsperspektive einander nicht gegenüberzustellen, sondern pädagogische Vermittlung dialogisch zu denken und dabei auch konjunktive Erfahrungen zu berücksichtigen, wobei sich im Sinne Mannheims (1980/1924) konjunktive Erfahrungsräume dadurch auszeichnen, dass ihre Mitglieder gemeinsame Erfahrungs- und Wissensstrukturen teilen. Hengst (2009) nimmt an, dass generationale Prägung nicht erst in der Jugendphase, sondern schon während der mittleren Kindheit erfolgt und auch Begriffe wie Kinder, Erwachsene, Mädchen, Jungen, Lehrer, Schüler oder auch Spielen, Lernen und Arbeiten eine konjunktive Dimension erlangen (vgl. ders., S. 74).

Schäffer (2003), der Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich untersucht hat, erkennt neue Asymmetrien in Bildungskontexten, da Erwachsene (auch Lehrerinnen und Lehrer) gleichfalls von Kindern oder Jugendlichen lernen. Er spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Umkehrung des Expertentums“ (ders., S. 225).

Da Vermittlung also aufgrund zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung nicht unbedingt an die ältere Generation gebunden ist, wird im pädagogischen Generationenkonzept inzwischen nicht mehr von einem einseitigen

und hierarchischen Verhältnis ausgegangen (vgl. Ecarius 1998). Außerdem wird auch die Aneignung von Wissen als gesellschaftliche Tätigkeit aufgefasst. Sünkel (1996) betont, dass Erziehung von zwei – gesellschaftlich gleichrangigen – Subjekten zu leisten ist, dem Subjekt der Aneignung und dem Subjekt der Vermittlung.

Um das Konzept der Generationenvermittlung weiter zu konkretisieren möchte ich im Folgenden auf drei Bereiche eingehen (vgl. Kade 1997): „Vermittlung von“, „Vermittlung zwischen“ und „Vermittlung der Vermittlung“.

#### **4.1 „Vermittlung von“ – Wissensvermittlung und Bildungsansprüche**

Die *Vermittlung von* Wissen erfolgt im pädagogischen System in der Form von Lehr-/Lern- oder Bildungsinhalten. Bei den Diskussionen über den Bildungsauftrag der Grundschule können zwei Positionen unterschieden werden: Einerseits wird der *Kompetenzerwerb* von Schülerinnen und Schülern *in den domänenspezifischen Unterrichtsfächern* hervorgehoben. Von der Kultusministerkonferenz wurden im Jahre 2004 Bildungsstandards für die Grundschule mit bundesweiter Geltung erarbeitet. Diese legen fest, über welche Kompetenzen ein Kind bis zum Ende seiner Grundschulzeit verfügen soll. Dabei handelt es sich allerdings um Regelstandards und nicht um Mindeststandards. Während Regelstandards Kompetenzen beschreiben, die von der Mehrheit einer Lerngruppe erreicht werden sollen, geben Mindeststandards das Minimalniveau einer Kompetenz vor, das allen Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe unbedingt ermöglicht werden muss. Da bei Misserfolg der Verantwortlichen Förderansprüche der Schülerinnen und Schüler vorgesehen sind, könnten Mindeststandards zur Bildungsgerechtigkeit beitragen, da es Aufgabe des Staates wäre Schulen so auszustatten, dass die gesellschaftlichen Bildungsansprüche für Kinder auch eingelöst werden können.

Andererseits werden *grundlegende Bildungsziele* für die Grundschule bestimmt. Einsiedler (2005) betont, dass es sich bei den Grundlegungsaufgaben um das Fundament für die weiterführende Bildung handelt und unterscheidet vier: 1. Gemeinsame Bildung für alle, 2. Gemeinsamer Grundstock, 3. Beginn der Allgemeinbildung und 4. Stärkung der Persönlichkeit. Valtin (2006) formuliert in Anlehnung an die UNESCO-Kommission „Education for the Twenty-first Century“ (vgl. Delors 1998) als die vier Säulen grundlegender Bildung: 1. Lernen, wie man Wissen erwirbt, 2. Lernen zu handeln, 3. Lernen zusammen zu lernen und 4. Lernen zu sein. Diese beiden Grundlegungsmodelle haben sowohl die *Bildungsansprüche der Gesellschaft* an die Kinder als auch die (aus Perspektive von Erwachsenen formulierten) *Bildungsansprüche*

der Kinder an die Gesellschaft im Blick. Auch der Grundschulverband (2003) folgt in seinen Empfehlungen zu den Bildungsansprüchen von Grundschulkindern einem grundlegenden Bildungsbegriff und beansprucht, die individuellen Ansprüche des Kindes und die gesellschaftlichen Ansprüche an das Kind miteinander in Einklang bringen.

Doch ist zu berücksichtigen, dass die Grundschule den Wissenserwerb von Kindern nicht alleine zu beeinflussen vermag, denn Kinder wachsen in (mehr oder weniger) anregenden Familien-, Freizeit- und Medienwelten auf und sie verfügen über beträchtliches Weltwissen, das sie vornehmlich außerhalb der Schule erwerben. Auch dies trägt dazu bei, dass Kinder zunehmend eigene Bildungsansprüche entwickeln können.

Eine Zusammenstellung der *Bildungsansprüche aus der Perspektive von Kindern* fehlt jedoch bislang. Untersuchungen zu Kinderfragen könnten Hinweise bereitstellen, doch finden die Fragen der Kinder in der lernpsychologischen Forschung bislang kaum Beachtung (vgl. Götz 1997; Vogt/Götz 2009). Und die Unterrichtspraxis macht aus dem fragenden Kind ein antwortendes Kind; eine aktive Fragehaltung, die Kinder zu mitverantwortlichen Akteuren im Lernprozess werden lässt, wird noch immer zu wenig unterstützt (vgl. Ritz-Fröhlich 1992). Die Bildungsansprüche und die beachtliche Neugier von Kindern erscheinen eher unbequem, da sie schulische Ordnungen stören oder Kompetenzen von Lehrpersonen in Frage stellen können. Viele Kinder sehen die Schule wohl deshalb nicht als einen Ort an, wo sie wichtige Themen und Beschäftigungsinteressen einbringen können. Sie machen immer wieder die Erfahrung, dass sie mit ihren individuellen Interessen ungelegen kommen und findige Unterrichtsbeiträge eher als Störung des geplanten Unterrichtsablaufs denn als produktive Anregung wahrgenommen werden. Nicht selten müssen sie Situationen der Unterforderung, Langeweile, erzwungener Untätigkeit oder des Wartens bewältigen (vgl. Hössel 2006).

Die Anthropologie hingegen widmet gerade den Kinderfragen besondere Aufmerksamkeit. Diese gelten hier als wesentlicher Zugang zur Kindheit und werden im Wechselwirkungsprozess zwischen der kindlichen Beschäftigung mit sich selbst und dem Aufbau eines eigenen Bildes von Welt verortet (vgl. Duncker 2005, S. 17). Im generationalen Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen werden Kinderfragen in anthropologischer Perspektive als interpersonale Elemente verstanden. Voraussetzung dafür ist aber, dass Kinder als gleichberechtigte Gesprächspartner akzeptiert werden und mit den Fragen der Kinder im Sinne des Dialogischen Prinzips (vgl. Buber 1984) anerkennd umgegangen wird (vgl. Duncker 2005; Götz 1997; Nießeler 2003; Vogt/Götz 2009). Besonders das „Philosophieren mit Kindern“ orientiert sich an

den Fragen der Kinder. Dieser Ansatz möchte die Lernbedürfnisse von Kindern aufgreifen und wendet sich gegen traditionelle Formen eines belehrenden Unterrichts. Hier wird akzeptiert, dass Kinder immer wieder Fragen stellen, die schwer zu beantworten sind und häufig keine eindeutige Antwort zulassen. Angenommen wird, dass bei der gemeinsamen Suche auch Erwachsene Denkanstöße von Kindern bekommen (vgl. Martens/Schreier 1994; Matthews 1993; Duncker 2005).

Zudem können Untersuchungen zu Kindheitskonzepten Hinweise darauf geben, welche Bildungsansprüche Kinder selbst formulieren. Bezogen auf Fähigkeiten zur selbstständigen Lebensführung wird deutlich, dass Kinder sich u.a. als Lernende verstehen und für die Aneignung normorientierter Verhaltensweisen eine Vermittlung von gesellschaftlichen Wissensbeständen und Handlungsentwürfen einfordern (vgl. Fürstenau 2011). Empirische Studien zeigen zudem, dass die Sicht von (Schul-)Kindern auf (Schul-)Kindheit in gesellschaftliche Kontexte eingebunden und von gesellschaftlichen Konstruktionen über Kindheit und Erwachsenenheit beeinflusst ist (vgl. dies.; Hengst 1997; Mayall 2001).

#### **4.2 „Vermittlung zwischen“ – Aneignung in intergenerationalen und intragenerationalen Beziehungen**

In der Grundschule werden Kinder als altersgleiche Gruppe miteinander und mit der Erwachsenengeneration konfrontiert, wobei intergenerationale wie auch intragenerationale Beziehungen günstig oder problematisch verlaufen können. Im Klassenraum findet also einerseits *Vermittlung zwischen Kinder- und Erwachsenengeneration* und andererseits *Vermittlung zwischen den Angehörigen der Kindergeneration* statt. Außerdem stehen – wie bereits angedeutet – Vermitteln und Aneignen in einen wechselseitigen Zusammenhang, da die Adressaten der Vermittlung autonome Akteure sind.

##### **Intergenerationale Vermittlung**

Das pädagogische Generationenkonzept unterscheidet grundsätzlich zwischen vermittelnder und aneignender Generation, wobei von einer generativen Differenz und einer Asymmetrie pädagogischer Beziehungen ausgegangen wird, aber nicht mehr von einem Herrschafts-Gehorsamsverhältnis. Das Verhältnis der Generationen wird heute als Wechselbeziehung entworfen, da jeder Mensch im Verlauf seines Lebens in Situationen kommen kann, in denen er Anleitung oder Fürsorge benötigt. Eine auf Herrschaft gründende Vermittlung wird zudem deshalb abgelehnt, weil Wertebildung mit der Autonomie des Subjekts verbunden ist (vgl. Ecarius 2001; Müller 1996; Wimmer 1998).

Das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern wurde in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft immer wieder erörtert. Nohl (1879-1960) setzte sich in seinem Hauptwerk „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ mit dem pädagogischen Bezug intensiv auseinander. Für ihn ist die Grundlage der Erziehung „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (ders. 1935/1970, S. 134). Für Nohl bleibt, trotz des Eigenrechtes des Kindes und des Jugendlichen, ein erzieherisch relevantes Verhältnis zwischen den Generationen unerlässlich und er geht von einem grundsätzlich unterschiedlichen Entwicklungsniveau aus, wobei sich das erzieherische Handeln am Zögling orientieren soll (siehe auch Nohl 1914).

In neueren erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zum Generationenkonzept werden das Subjekt der Aneignung (vgl. Sünkel 1996) sowie die Prozesse der personalen Verständigung und Interaktion (vgl. Müller 1996) betont. Aus pädagogischer Perspektive wird meist vor Versuchen einer Nivellierung der Generationendifferenz gewarnt, weil die ältere für die jüngere Generation Verantwortung übernehmen muss (vgl. Ecarius 2001; Klika 2002; Winterhager-Schmid 2000a). Von immer früheren Selbstständigkeitsansprüchen und Autonomieforderungen wird abgeraten. Die Grundstruktur des Angewiesenseins wird als Kern pädagogischer Differenz betont und die Notwendigkeit einer komplementären Vermittlungsstruktur in pädagogischen Arbeitsbündnissen hervorgehoben (vgl. Helsper u.a. 2009; Lüscher 2005; Winterhager-Schmid 2000b). Winterhager-Schmid (2000b, S. 17f.) plädiert sogar dafür, die Generationendifferenz viel deutlicher hervorzuheben und gleichzeitig in Bildungsinstitutionen wie der Schule reflexiv zu gestalten.

Der Soziologe Oevermann (1996), der sich ebenfalls mit intergenerationaler Vermittlung in der Schule beschäftigt hat, verlangt für ein pädagogisches Arbeitsbündnis, dass sich das Kind „dem Lehrer in der Ungeschütztheit seines Nichtwissens als ganze Person so anvertrauen kann, dass der Lehrer aus diesem Nichtwissen nicht eine gegen das Kind gerichtete negative Einschätzung, Ablehnung oder Verspottung macht, sondern es zum Anlass nimmt, dem Kind ein schlüssiges Angebot zu machen, wie es diesen Mangel beheben kann“ (ders., S. 153). Für ihn ist der Wissensvorsprung der Lehrperson grundlegend für die Lehrer-Schüler-Beziehung.

Helsper u.a. (2009) betonen die unersetzbare Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehungen in modernen Gesellschaften und den Einfluss der Lehrpersonen als generative und generalisierte Andere, die neue Welt- und Selbstdeutungen zu eröffnen vermögen. Im schulischen Kontext vollzögen sich Prozes-



se der Subjektwerdung und Individuation gerade in der Auseinandersetzung mit Lehrerinnen und Lehrern. Pädagogische Generationenbeziehungen seien in der Spannung von Imaginärem (Mythen, Bildern, Narrationen), Symbolischem (sprachvermittelten Interaktionen) und Realem (ökonomischen oder rechtlichen Strukturen) verankert. Auf der symbolischen Ebene kämen Ausformungen der Beziehungen und auch (widerständige) Aktivitätspotenziale der Schülerinnen und Schüler in den Blick, aber die Vorstellung einer von den Erwachsenen unabhängigen Individuation müsse zurückgewiesen werden.

Die skizzierten Auffassungen (von Oevermann und Helsper) beruhen auf einer dyadischen Auslegung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, selbst wenn darauf hingewiesen wird, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung an die Schulklasse und die Peers zurückgebunden werden muss und der Möglichkeitsraum für solche dyadischen Arbeitsbündnisse von der Zusammensetzung der Klasse und dem Peermilieu mit konstituiert wird (vgl. Helsper/Hummrich 2008, S. 60ff.).

Da die Lehrer-Schüler-Beziehung alltäglich im Handlungsraum der Schulklasse konkretisiert wird, ist sie – so meine These – weit weniger eine dyadische Beziehung zwischen der Lehrperson und einer Schülerin oder einem Schüler, als eine Beziehung zwischen der Lehrperson und einer Schulklasse, also einer Gruppe von gleichaltrigen Kindern mit ähnlichen Kindheiten und bedeutsamen Sozialbeziehungen. Für die Grundschule ist kennzeichnend, dass die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer über eine lange Zeit mit einer festen Gruppe von Kindern arbeitet, die ein ausgeprägtes soziales Netzwerk entwickeln. Schon Petillon (1993, S. 179) stellte in seiner Untersuchung über „das Sozialleben des Schulanfängers“ fest, dass in den beiden ersten Schuljahren der Umgang mit den anderen Kindern in der Gruppe ein „großes Thema“ ist und dass die Lehrperson die Grundschulkinder weit weniger bewegt.

In der Grundschulklasse tritt eine Kindergeneration – zur Jahrgangsklasse formiert – einer Lehrperson gegenüber, welche ihre Erwachsenengeneration vertritt. Das Modell der Altersstufung, als stabiles Handlungsmuster innerhalb der schulischen Ordnung, folgt auf der strukturellen Ebene ökonomischen Prinzipien. Auf der interaktiven Ebene wird Generationendifferenz hergestellt und sozialer Status zugewiesen, d.h. vor dem Hintergrund der Generationenverhältnisse werden Generationenbeziehungen gestaltet (vgl. Heinzel 2007).

Kaufmann (1993) unterscheidet „Generationenbeziehungen“ vom „Generationenverhältnis“. Mit *Generationenbeziehungen* sind die Verbindungen jüngerer und älterer Menschen auf der Mikroebene gemeint, also die konkreten Interaktionen im Bereich von Familie, Verwandtschaft oder Grundschule. Wenn von Interdependenzen unter makrosozialen Generationen die Rede ist, wird von *Generationenverhältnissen* gesprochen. Lüscher, Liegle und Lange



(2009, S. 5) schlagen vor, Generationenverhältnisse als strukturelle Gegebenheiten und Generationenbeziehungen als deren dynamische Gestaltung zu verstehen.

Für Grundschulkinder ist die Jahrgangsklasse neben der Familie der Raum, wo sie das Gegenüber der Generationen alltäglich erfahren und zudem konjunktive Erfahrungen als Schulkinder ausbilden. Hier werden Generationenbeziehungen als intergenerationale Beziehungen der Lehrerin, die die ältere Generation vertritt, mit dem Kinderkollektiv eingegangen. Die Ausformung dieser Beziehungen wird durch strukturelle Bedingungen und die Lebenschichten der Beteiligten beeinflusst.

### **Intragenerationale Vermittlung**

Vermittlung erfolgt in der Grundschule nicht nur zwischen der Lehrperson und den Kindern, sondern die Unterrichtsgegenstände werden im Diskurs der Klasse entfaltet. Die Interaktionen in der Schulklasse können durch die Lehrerinnen und Lehrer zwar beeinflusst, aber nicht gesteuert werden, denn die Lerngelegenheiten in der Grundschule sind das Ergebnis sozialer Ko-Konstruktionsprozesse, an denen zuerst die Gleichaltrigen beteiligt sind.

Besonders die ethnographische und interpretative Unterrichtsforschung nehmen die alltäglichen Interaktionen im Unterricht und das Schülerhandeln in den Blick. Dabei wird deutlich, wie routiniert und pragmatisch Schülerinnen und Schüler sich zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung bewegen, wie sie die Anforderungen des Unterrichts alltäglich bewältigen und wie sie Inszenierungen der Peergroup dabei in allen Sozialformen des Unterrichts zur Geltung erbringen (vgl. de Boer/Deckert-Peaceman 2009). Die verschiedenen Sozialformen eröffnen je spezifische Interaktions- und Beziehungsstrukturen im Unterricht. So trägt bspw. das Netz der Blicke im Gesprächskreis dazu bei, dass während der Erzählungen Beziehungsgeflechte aufgespannt werden. Dabei strukturieren die Kinder das Interaktionsfeld der Schulklasse ganz aktiv in Jungen und Mädchen, beliebte und nicht so beliebte Kinder, Freunde und Nicht-Freunde (vgl. Heinzel 2003b). Auch im Frontalunterricht bestimmen die Peers zumindest die Haltung zum Unterrichtsgeschehen entscheidend mit. Dies geschieht durch bedeutungsvolle Blicke und Gesten, durch Kommentare und Nebenkommunikation, Nebenhandlungen oder die Inszenierung von Störungen (vgl. Breidenstein 2006, S. 94ff.).

Für Gruppenarbeit ist grundlegend, wie die Zuordnung zu den Kleingruppen erfolgt, wie die Rollen verteilt und Aushandlungsprozesse unter den Peers gestaltet werden. Während der Gruppenarbeit bieten sich verschiedene Gesprächsgelegenheiten für die Peers, teilweise als Nebengespräche organisiert,

oft aber auch mit der Gruppenarbeit verwoben. Der soziale Status in der Schulklasse spielt eine wesentliche Rolle bei der Gruppenbildung und dies hat wiederum Auswirkungen auf die Kooperation (vgl. Oswald 2008, S. 25ff.).

Bei der interpretativen Untersuchung von Einzelarbeit kommen der Umgang mit dem Arbeitsmaterial, die Zeitgestaltung, die Praktiken der Verschriftlichung oder das Vergleichen und Abgucken in den Blick. Dabei wird deutlich, dass selbst für die Einzelarbeit der Kontext der Schulklasse von großer Bedeutung ist (vgl. Breidenstein 2006; Fetzer 2007).

Die Lehr-Lernforschung kann zudem zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Peer-Status häufiger auch bessere schulische Leistungen erbringen als Kinder, die abgelehnt werden. Insbesondere Aushandlungen in symmetrisch freundschaftlichen Beziehungen verlaufen erfolgreicher und führen zu besseren Leistungen als Aushandlungen zwischen nicht befreundeten Kindern (vgl. Newcomb/Bagwell 1995). Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler sind unter ihren Peers beliebter als leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, wobei nicht die fachliche Leistung den Peerstatus begründet oder zu einem höher ausgeprägten Selbstkonzept beiträgt, sondern die durch die Peers wahrgenommene und eingeschätzte Leistung, da sich erst im „Spiegel“ der Peers die Grundschulkinder sowohl sozial als auch hinsichtlich ihrer Fähigkeiten verorten (vgl. Eckermann u.a. 2010).

Grundschulpädagogik orientiert sich heute am Modell einer sozialkonstruktivistischen Auffassung vom Lernen, wonach Lernprozesse als Ko-Konstruktion von Wissen und Können in sozialen Interaktionen entworfen werden. Für erfolgreiches schulisches Lernen wird eine Balance von Instruktion und Konstruktion für notwendig erachtet und angenommen, dass die Aktivität der Lernenden im Klassenzimmer sowohl durch Instruktionen von Lehrpersonen als auch durch Instruktionen von Mitschülerinnen und Mitschülern beeinflusst werden. Auch Kinder instruieren einander demnach im Unterricht, weshalb die Grundschulklasse als Instanz der Wissensvermittlung zu betrachten (vgl. Pauli 2006).

#### **4.3 „Vermittlung der Vermittlung“ – Performativität**

Vermittlung wird in der Schule zur Handlungsaufgabe und deshalb sowohl als Methode aufgefasst wie auch als soziale Situationen inszeniert. Dies ist notwendig, da Vermittlung von Unsicherheit gekennzeichnet ist, denn die Aneignung liegt nicht in der Hand der Lehrpersonen und es bleibt immer fraglich, ob die Vermittlung auch gelingt (vgl. Kade 1997).

Besonders im Grundschulunterricht ist die *Vermittlung der Vermittlung* von Bedeutung, denn hier werden die Kinder in die schulspezifischen Inszenie-

rungstechniken eingeführt. Kellermann (2008) zeigt, wie in der Schuleingangsphase die Beteiligten eine schulspezifische Lernkultur schaffen, die über rituelles, mimetisches und soziales Lernen individuell verarbeitet und im gemeinschaftlichen Handeln zum Ausdruck gebracht wird. Das Melden und Zeigen bezeichnet sie „als zentrales pädagogisches Vermittlungsprinzip“ (dies., S. 152) und sie beschreibt anschaulich, wie bei jüngeren Grundschulkindern das Meldeverhalten „zu einer kurzen rituellen Performance“ (dies., S. 157) wird. Dabei unterscheidet sie intergenerationale und intragenerationale Beziehungen. „Während im asymmetrischen Verhältnis zwischen Lehrerin und Schülern letztere mit ihrem Meldeverhalten den Wunsch nach einem Beitrag signalisieren, fungiert es im symmetrischen Verhältnis der Kinder untereinander als körpersprachliche Überredungskunst“ (dies., S. 255).

Wulf (2008), der mit seinem Forscherteam über zehn Jahre an einer Berliner Grundschule mit ethnografischen und qualitativen Methoden Untersuchungen durchgeführt hat, kann zeigen, dass sich wichtige Teile gerade des kulturellen Lernens im Grundschulalter in mimetischen Prozessen vollziehen. Dabei werden Bilder, Schemata, Vorstellungen von Menschen oder sozialen Situationen, von Ereignissen und Handlungen inkorporiert und in die mentale Bilderwelt eingegliedert. Rituale und Ritualisierungen erhalten aufgrund ihrer Performativität im Alltag der Grundschulklassen eine zentrale Bedeutung, wobei schulische Makrorituale (z.B. die Einschulung) sowie unterrichtliche oder peerbezogene Mikrorituale unterschieden werden können (vgl. ders., S. 71f.; Tervooren 2006; Wagner-Willi 2005). Die Inszenierung und Erzeugung von Klassen- und Schulgemeinschaften wird dabei durch die Performanz der rituellen Praktiken ermöglicht (vgl. Wulf 2008, S. 72).

Da Vermittlung vermittelt werden muss, geht es in der Grundschule auch darum, wie Kinder Kompetenz demonstrieren und sich und ihr Lernen aufführen (vgl. ders., S. 74; Wiesemann/Amann 2002, S. 142ff.). Dabei muss von den Beteiligten intergenerationale und intragenerationale Differenz bearbeitet werden. Besonders schulische Rituale stellen eine wichtige Form dar, um diese Differenz konstruktiv und jenseits der verbal-diskursiven Sprachebene zu bewältigen. Die Performativität von Handlungen (vgl. Wulf 2008), präsentative Formen der Symbolisierung (vgl. Langer 1984/1942) und Szenisches Verstehen (vgl. Lorenzer 2005) eröffnen hierbei Spielräume.

Auch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung sieht die Konstruktion von Kindheit und Erwachsenenheit in sozialer Praxis verankert, was impliziert, Sprache und Handlung und damit auch Sprache und Körper in einem Zusammenhang zu sehen. Soziale Praxis ist beständig auch körperliche Praxis und zugleich sozial strukturierte Praxis. Insofern ist Kindheit in der Grund-

schule fortwährend Ausdruck einer Praxis, die auch auf den Körper im Klassenraum bezogen ist. In der schulischen Interaktion sind vielfältige dramaturgische Handlungsvollzüge erkennbar, in denen Körperlichkeit oder Materialität des Handelns der Generationen in den Mittelpunkt rücken.

Eine performative Betrachtungsweise bezieht sich auf Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns, beobachtet Regelmäßigkeiten des sozialen Handelns und bemüht sich um kontextbezogene Interpretationen. Dabei wird berücksichtigt, dass es eine Entsprechung zwischen sozialen Strukturierungen und dem individuellen Handeln in diesen Strukturen gibt. Diese Übereinstimmung kommt nicht durch bewusste Normorientierung oder Regelanwendung zustande, sondern entsteht bereits auf der unbewussten Ebene mittels unbeabsichtigt körperlich angeeigneter und „eingeschriebener“ Haltungen. Solche in körperliche Haltungen, Gesten und Mimik eingeschriebenen sozialen Werte und Perspektiven nennt Bourdieu (1980/1993) den Habitus.

Auch Kinder verfügen über einen solchen sozialen Habitus, der sich u.a. ausbildet, indem sie an den szenischen Aufführungen der Grundschule teilnehmen und sich aneignen, wie im Klassenraum adressiert wird. So wird durch Interaktion vermittelt, wie vermittelt wird.

Nach Kade (1997) wird Vermittlung „zur grundlegenden Funktion der Kultur, und zwar im doppelten Sinne, nämlich der Vermittlung der in der Moderne sich ausdifferenzierenden Handlungs- und Lebensphären und der Vermittlung der individuellen Subjekte mit dieser Welt“, wobei der Bezug der Schule zur Kultur auf der Generationendifferenz basiert. Bildung bezeichnet in diesem Sinn die Verknüpfung von Kultur und Individualität und ermöglicht Kindern, an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, selbst mitzuwirken.

## **5. Fazit**

Meine Überlegungen beruhen auf einem empirischen und interpretativen Zugang zum Handeln von Schulkindern und Lehrpersonen im Grundschulunterricht, berücksichtigen aber auch Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung zur Mikroebene der Unterrichtinteraktion und verstehen die Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft. Da es um die Kernstruktur des Pädagogischen, um „Vermittlung“ und den pädagogisch zentralen Begriff der „Generation“ geht, verstehe ich meinen Vorschlag auch als erziehungswissenschaftlichen Beitrag zu einer Theorie der Grundschule oder besser einer Theorie des Grundschulhandelns. Der von mir vorgeschlagene Blick richtet

sich auf das Handeln der Akteure in der Grundschule, in deren generationaler Ordnung Erwachsene Lehrerhandeln und Kinder Schülerhandeln ausprägen und sowohl auf der intergenerationalen als auch auf der intragenerationalen Ebene interagieren.

Weder wird mit den Betrachtungen zur Generationenvermittlung eine – auf psychologischen oder didaktischen Konzepten beruhende – orientierende Zielbestimmung für kindliche Entwicklung und Lehrerhandeln vorgenommen, noch eine soziologische Reflexion der Institution, da aus erziehungswissenschaftlicher Sicht das Unterrichtsgeschehen nicht auf seine Funktionen für das Gesellschaftssystem reduziert werden kann. Vielmehr soll das Grundschulhandeln aus den situativen Bedingungen heraus verstanden werden, denn es beinhaltet für die Akteure eine Fülle von Situationen, in denen subjektive Deutungen und Bewertungen von Ereignissen vorgenommen werden müssen, wobei dem Handlungskontext und den strukturellen Ordnungen der Handlungsszenen wesentliche Bedeutung zukommt.

Das Prinzip der Generationenvermittlung soll nicht als Vorschlag zum Handeln verstanden werden, sondern als theoretisches Konzept. Passende Handlungsvorschläge finden sich z.B. in der Demokratiepädagogik, der Pädagogik der Anerkennung, der Menschenrechtsbildung, in Empfehlungen zur symmetrischen Kommunikation, im Konzept des dialogischen Lernens oder im Interaktionstypus des Dialogischen Prinzips.

Mein Entwurf geht von der vierjährigen oder sechsjährigen Grundschule aus, die als Kinderschule verstanden wird, was bedeutet, dass Konstruktionen von Kindheit in der sozialen Praxis der Grundschule verankert sind und Kindergenerationen hier konjunktive Erfahrungen und Generationalität ausprägen. Die Begriffe „Kinder“ und „Erwachsene“, „Mädchen“ und „Jungen“, „Lehrer“ und „Schüler“ oder auch „Spielen“ und „Lernen“ werden in der Grundschule alltäglich – auf der Ebene der Interaktionen – mit Erfahrungen versehen, unterschieden und auch inszeniert. Sie erhalten eine konjunktive Dimension, die für Grundschulkinder den kommunikativ-generalisierenden Gehalt dieser Begriffe überlagert.

Während das Prinzip der Kindgemäßheit der Grundschule eine widersprüchliche Doppelfunktion zuschreibt, nämlich die Reproduktion der Gesellschaft und das Entfalten der Persönlichkeit, wird diese Widerspruchskonstellation durch das Prinzip der Generationenvermittlung aufgelöst. Das Konzept der Generationenvermittlung bezieht sich 1. auf Bildungsansprüche von Grundschulkindern („Vermittlung von“), 2. auf Aneignung in intergenerationalen und intragenerationalen Beziehungen („Vermittlung zwischen“) und 3. auf die Performativität der Vermittlung („Vermittlung der Vermittlung“). Kinder

werden als Mitglieder der Gesellschaft verstanden und es wird davon ausgegangen, dass sie an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, selbst mitzuwirken.

## Literatur

- Alanen, Leena: (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 65-82.
- Alt, Christian/Lange, Andreas (2007): Vom katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande zum Jungen im benachteiligten Stadtgebiet? Bildungsungleichheit im Wandel der Zeit. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. DJI-Kinderpanel. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 137-162.
- Bacher, Johann/Winkelhofer, Ursula/Teubner, Markus (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. DJI-Kinderpanel. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 271-298.
- Berg, Detlef u.a. (1998): Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus der Sicht der Klassenlehrer. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 45. Jg., Heft 4, S. 280-290.
- Boer, Heike de/Deckert-Peaceman, Heike (2009): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden.
- Bos, Wilfried u.a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- Bos, Wilfried u.a. (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- Bourdieu, Pierre (1980/1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 24). Wiesbaden.
- Buber, Martin (1984): Das dialogische Prinzip. Darmstadt.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (2002): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 29-47.
- Delors, Jacques (1998): Learning: the treasure within. Paris.
- Diederich, Jürgen/Tenoth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin.
- Duncker, Ludwig (2005): Vom Ursprung des Philosophierens. Kinderfragen in anthropologischer Sicht. In: Duncker, Ludwig/Nießeler, Andreas (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster, S. 13-28.
- Ecarius, Jutta (1998) (Hrsg.): Was will die Jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Ecarius, Jutta (2001): Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. In: Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Busse, Susann (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, S. 40-62.
- Eckermann, Torsten u.a. (2010): Sind leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler auch beliebter? Zum Zusammenhang von Peer-Status, Leistung und Selbstkonzept im Deutschunterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 3. Jg., Heft 2, S. 34-46.

- Einsiedler, Wolfgang (2005): Grundlegende Bildung: In: Einsiedler, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 217-228.
- Faust-Siehl, Gabriele (1994): Kindgemäßheit – Leitbild im Wandel. Ein Diskussionsbeitrag zum Verhältnis von Grundschulpädagogik und Entwicklungspsychologie. In: Götz, Margarete (Hrsg.): Leitbilder der Grundschule. Ulm-Langenau, S. 133-154.
- Fetzer, Marei (2007): Interaktion am Werk. Eine Interaktionstheorie fachlichen Lernens, entwickelt am Beispiel von Schreibenanlässen im Mathematikunterricht der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Fölling-Albers, Maria (1992): Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim; Basel.
- Fölling-Albers, Maria (1994): Kindgemäßheit – neue Überlegungen zu einem alten pädagogischen Anspruch. In: Götz, Margarete (Hrsg.): Leitlinien der Grundschularbeit. Langenau-Ulm, S. 117-132.
- Fölling-Albers, Maria (1995): Kindheit und Schule. Überlegungen zu einem Annäherungsprozeß. In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim; München, S. 11-20.
- Fölling-Albers, Maria (2010): Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 130). Frankfurt/M., S. 10-20.
- Fournés, Angelika (2008): Kindgemäßheit als „roter Faden“. In: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Grundschule als Institution. Hohengehren, S. 23-36.
- Fürstenau, Rita (2011): Kindheit aus Kindersicht. Der Entwicklungsgedanke als Deutungshorizont. In: Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung (Hrsg.): Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements. Wiesbaden, S. 43-58.
- Geissner, Hellmut (1988): Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. Frankfurt/M.
- Gisidakis, Bettina (2007): Oh, wie wohl ist mir in der Schule... Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Laufe der Grundschulzeit. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. DJI-Kinderpanel. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden, S. 107-136.
- Götz, Margarete (1997): Die Fragen der Schüler und die Grenzen der Fächer. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Weinberg, S. 196-205.
- Götz, Margarete (2008): Kindorientierung unter den Bedingungen veränderter Kindheit. In: Hartinger, Andreas/Bauer, Rudolf/Hitzler, Rudolf (Hrsg.): Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 13-22.
- Grundschulverband (2003): Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Empfehlungen des Grundschulverbandes zur aktuellen Standard-Diskussion. Online im Internet: [http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Bildungspolitik/standards\\_0Vorwort.pdf](http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Bildungspolitik/standards_0Vorwort.pdf) (Stand 11.01.2011).
- Heinzel, Friederike (2002): Der Blick auf die Kinder und der Blick zurück. In: Grundschulunterricht. 48. Jg., Heft 9, S. 9-12.
- Heinzel, Friederike (2003a): Das Gespräch. In: Reeken, Dietmar von: Handbuch Methoden des Sachunterrichts. Baltmannsweiler, S.121-129.

- Heinzel, Friederike (2003b): Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. 4. Jg., Heft 1, S.105-122.
- Heinzel, Friederike (2004a): Traktat vom „schwierigen Kind“ oder pädagogischer Optimismus? In: Heinzel, Friederike/Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden, S. 114-125.
- Heinzel, Friederike (2004b): Kreisgespräche – Versammlungen, die herausfordern. In: Bosse, Dorit (Hrsg.): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Bad Heilbrunn, S.101-121.
- Heinzel, Friederike (2005): Kindheit irritiert Schule – Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, S. 37-54.
- Heinzel, Friederike (2006): Anerkennende Rückmeldungen im Unterricht. Warum sind sie so wichtig und wie werden sie gegeben? In: Grundschulunterricht. 53. Jg., Heft 10, S.10-13.
- Heinzel, Friederike (2007): Alterstufen, Altersmischung und Generationenbeziehungen in der Grundschule. In: Burk, Karlheinz/Boer, Heike de/Heinzel, Friederike (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 123). Frankfurt/M., S. 32-44.
- Heinzel, Friederike/Brencher, Gundula (2008): Reflexionen von Studierenden zum Thema „Veränderte Kindheit“ im Rahmen von Lerntagebüchern. In: Hartinger, Andreas/Bauer, Rudolf/Hitzler, Rudolf (Hrsg.): Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 33-49.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2010): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 130). Frankfurt/M.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Thorsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 43-72.
- Hengst, Heinz (1997): Negotiating „Us“ and „Them“. Children's Constructions of Collective Identity. In: Childhood. 4. Jg., Heft 1, S. 43-62.
- Hengst, Heinz (2009): Generationale Ordnungen sind nicht alles. Über kollektive Identität und Erfahrungskonstitution heute. In: Honig, Michal-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim; München, S. 53-77.
- Honig, Michal-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M.
- Honig, Michal-Sebastian (Hrsg.) (2009a): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim; München.
- Honig, Michal-Sebastian (2009b): Das Kind in der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In: Honig, Michal-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim; München, S. 25-51.
- Hössel, Alfred (2006): Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung – Die Grundschule aus der Sicht der Kinder. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 1. Jg., Heft 4, S. 481-495.



- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M., S. 30-70.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1993): Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In: Lüscher, Kurt/Schultheis, Franz (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanz, S. 95-108.
- Kellermann, Ingrid (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie. Opladen; Farmington Hill.
- Klika, Dorle (2002): Das Generationenverhältnis – zur Aktualität eines pädagogischen Grundproblems. In: Die Deutsche Schule. 94. Jg., Heft 3, S. 381-391.
- Krüger Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Pfaff, Nicolle/Zschach, Maren (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen; Farmington Hills.
- Krüger, Heinz-Hermann/Deppe, Ulrike (2010): Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiographien und Peerorientierungen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 185-202.
- Langer, Susanne K. (1984): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst (1942). Frankfurt/M.
- Lorenzer, Alfred (2005): Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten. Hrsg. von Ulrike Prokop und Bernard Görlich. Marburg.
- Lüscher, Kurt (2005): Ambivalenz – Eine Annäherung an das Problem der Generationen. In: Jureit, Ulrike/Wildt, Michael (Hrsg.): Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs. Hamburg, S. 53-78.
- Lüscher, Kurt/Liegle, Ludwig/Lange, Andreas (2009): Bausteine zur Generationenanalyse. In: DJI Bulletin Plus. 2/2009, Heft 86, S. 1-8.
- Martens, Ekkehard/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1994): Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe 1. Heinsberg.
- Mannheim, Karl (1924/1980): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit. Konjunktives und kommunikatives Denken. In: Kettler, David/Meja, Volker/Steher, Nico (Hrsg.): Karl Mannheim. Strukturen des Denkens. Frankfurt/M., S. 155-322.
- Matthews, Gareth B. (1993): Philosophische Gespräche mit Kindern. Berlin.
- Mayall, Berry (2001): Understanding Childhoods: a London Study. In: Alanen, Leena/Mayall, Berry (Hrsg.): Conceptualizing Child-Adult Relations (= Future of Childhood Series). London; New York, S. 114-128.
- Müller, Burkhard K. (1996): Was will denn die jüngere Generation mit der älteren? Versuch über die Umkehrbarkeit eines Satzes von Schleiermacher. In: Liebau, Eckart/Wulf, Christian (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim, S. 304-331.
- Newcomb, Andrew F./Bagwell, Catherine L. (1995): Children's Friendship Relations: A Meta-analytic Review. Psychological Bulletin. 117. Jg., Heft 2, S. 306-347.
- Nießeler, Andreas (2003): Staunen und Fragen. Erste Weltdeutungsversuche von Kindern und Anfänge philosophischen Denkens. In: Bolz, Martin (Hrsg.): Philosophieren in schwieriger Zeit. Münster, S. 121-135.
- Nohl, Herman (1914): Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik. In: Die Tat, 6. Jg., S. 137-149.

- Nohl, Herman (1935/1970): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7. Aufl. Frankfurt/M.
- Oevermann, Ulrich (1996): Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 70-182.
- Oswald, Hans (2008). Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse. Opladen.
- Pauli, Christine (2006): „Fragend-entwickelnder Unterricht“ aus der Sicht der sozialkulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächsforschung. In: Baer, Matthias u.a. (Hrsg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Bern, S. 192-206.
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim.
- Prenzel, Annedore (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helmar/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 93-107.
- Prenzel, Annedore (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In: Hamburger, Franz u.a. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie (= DGfE-Kongressband 2). Opladen; Farmington Hills.
- Richert, Peggy (2005): Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.
- Rosenberger, Katharina (2005): Kindgemäßheit im Kontext. Zur Normierung der (schul-)pädagogischen Praxis. Wiesbaden.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Intervention. Wiesbaden.
- Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim.
- Schäffer, Burkhard (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.
- Scheibe, Wolfgang (1965): Gesetze und Gesetzesentwürfe, Berichte, Reformvorschläge und Beiträge zur Theorie der Volksschule im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Schneider, Susanne (2005): Lernfreude und Schulangst. Wie es 8- bis 9-jährigen Kindern in der Grundschule geht. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. DJI Kinderpanel (Band 2). Wiesbaden, S. 199-230.
- Sünkel, Wolfgang (1996): Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen. In: Liebau, Eckart/Wulf, Christoph (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim, S. 280-285.
- Stecher, Ludwig (2005): Schule als Familienproblem? Wie Eltern und Kinder die Grundschule sehen. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. DJI Kinderpanel (Band 2). Wiesbaden, S. 183-197.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 46. Jg., Heft 4, S. 541-554.
- Terhart, Ewald u.a. (1993): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Abschlußbericht an die DFG. Institut für Schul- und Hochschulforschung. Lüneburg.

- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim; München.
- Trautmann, Thomas (1997): Wie redest du denn mit mir? Kommunikation im Grundschulbereich. Hohengehren.
- Valtin, Renate (2006): Grundschule – die Schule der Nation. Überlegungen zum Bildungsauftrag der Grundschule. Lehren und Lernen. In: Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg. 32. Jg., Heft 2, S. 4-11.
- Vogt, Michaela/Götz, Margarete (2009): „Warum weht der Wind?“ – Kinderfragen als Forschungsgegenstand und Herausforderung für die Bildungspraxis. Online im Internet: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 13, S. 1-6 (Stand 11.01.2011).
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinderrituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden.
- Wiesemann, Jutta/Amann, Klaus (2002): Situationistische Unterrichtsforschung. In: Breidenstein, Georg u.a. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen, S. 133-158.
- Wimmer, Michael (1998): Fremdheit zwischen den Generationen. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S.81-114.
- Winterhager-Schmid, Luise (2000a) (Hrsg.): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim.
- Winterhager-Schmid, Luise (2000b): „Groß“ und „Klein“ – Zur Bedeutung der Erfahrung mit Generationendifferenz im Prozeß des Heranwachsens. In: Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim, S. 15-37.
- World Vision (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Wissenschaftliche Leitung: Klaus Hurrelmann und Sabine Andresen. Frankfurt/M.
- World Vision (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Wissenschaftliche Leitung: Klaus Hurrelmann und Sabine Andresen. Frankfurt/M.
- Wulf, Christoph (2008): Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 11. Jg., Heft 1, S. 67-83.
- Zinnecker, Jürgen (1996): Grundschule als Lebenswelt des Kindes. In: Bartmann, Theodor/Ulonska, Herbert (Hrsg.): Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn, S. 41-74.
- Zinnecker, Jürgen (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim; München.

Dieses Buch problematisiert, ob Konzepte der „Kindgemäßheit“, welche die Grundschulpädagogik seit der Entstehung der Grundschule bestimmen, heute noch zeitgemäß sind.

Die Beiträge richten sich auf die Reflexion des grundschulpädagogischen Konzepts der Kindgemäßheit, auf Potentiale des Generationenkonzepts und der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung für die Grundschulpädagogik sowie auf die Analyse pädagogischer Generationenbeziehungen. Zugleich werden Lernarrangements vorgestellt, die eine dialogische Vermittlung von Generationenperspektiven und eine Neubestimmung des Verhältnisses von vermittelnder und aneignender Generation versprechen.

*Die Herausgeberin*

Dr. Friederike Heinzl, geboren 1962, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Kindheitsforscherin an der Universität Kassel.



**KLINKHARDT**

978-3-7815-1814-8



9 783781 518148